

O PIBID E O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES SUPERVISORES

THE PIBID AND THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF SUPERVISOR TEACHERS

Camila Maria Koftun

Mestranda em Educação Matemática
Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória – Paraná – Brasil
camila.m.k@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1883-9571>

Maria Ivete Basniak

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória – Paraná – Brasil
basniak2000@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-5172-981X>

Resumo

Este trabalho investigou implicações do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores supervisores, a partir das componentes da *scholarship* da docência. Estas componentes são a autocompreensão profissional e a teoria educacional subjetiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho investigativo e interpretativo, em que foi utilizado o grupo focal, que reuniu alguns dos professores supervisores que atuaram no subprojeto do PIBID de Matemática da UNESPAR – Campus de União da Vitória entre 2012 e 2017, para discutirem sobre suas experiências no PIBID. Posteriormente, a análise de dados revelou a influência de ações desenvolvidas com o PIBID no conhecimento profissional desses professores, principalmente no que diz respeito às reflexões e discussões coletivas decorrentes da participação no Programa, agregando novas ideias e elementos para suas práticas, assim como o desenvolvimento de aspectos da *scholarship* da docência. A atuação dos professores supervisores no PIBID deve ser reconhecida como uma política de formação continuada de professores, porque possibilita a articulação teoria-prática e, dessa forma, apresenta potencial maior do que os documentos que regulam o programa revelam.

Palavras-Chave: Educação Matemática, formação continuada, *scholarship* da docência, grupo focal.

Abstract

This work investigated the implications of PIBID - Institutional Program of Initiatives for Teaching for development of professional knowledge of supervising teachers, based on the components of teaching scholarship. These components are professional self-understanding and subjective educational theory. This is a qualitative research of an investigative and interpretive nature, in which the focus group was used, which brought together some of the supervising professors who worked in

the PIBID subproject of Mathematics at UNESPAR - Campus of União da Vitória between 2012 and 2017, to discuss about their experiences at PIBID. Subsequently, data analysis revealed the influence of actions developed with PIBID on these teachers' professional knowledge, mainly regarding reflections and collective discussions resulting from program participation, adding new ideas and elements for their practices, as well as the development aspects of teaching scholarship. The role of supervisory professors in PIBID should be recognized as a policy of continuing teacher education because it enables the articulation of theory and practice, and therefore presents greater potential than the documents which regulate the program reveal.

Keywords: Mathematic Education, continuing education, teaching scholarship, focus group.

INTRODUÇÃO

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um programa de formação de professores, que tem como um de seus objetivos “eivar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 2).

A primeira autora deste trabalho atuou no PIBID de Matemática como bolsista de ID (iniciação à docência) entre 01 de junho de 2015 e 28 de fevereiro de 2018. Durante este período, muitas tarefas e trabalhos foram desenvolvidos pelos participantes, os quais, com o passar do tempo, tornaram-se mais elaborados e com resultados perceptíveis, especialmente no que se refere à maneira de abordar conteúdos em sala de aula e a criticidade para elaborar e corrigir tarefas matemáticas. Além disso, de acordo com o relato dos professores regentes das turmas, as tarefas desenvolvidas no âmbito do PIBID favoreceram a aprendizagem dos alunos das escolas participantes, colaborando também com seu trabalho em sala de aula, pois os alunos conseguiam estabelecer relação entre o que foi trabalhado com o PIBID no decorrer das aulas regulares.

Assim, buscando corroborar essas e outras hipóteses, investigamos neste trabalho contribuições do PIBID para o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores de escolas de Educação Básica que atuaram no PIBID, exercendo a função de supervisores, mais especificamente no subprojeto de Matemática da UNESPAR, campus de União da Vitória, entre os anos de 2012 e 2017.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), e instituído pelo Decreto nº 7.219/2010. É um programa de formação de professores financiado e organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com o Art. 1º, “O PIBID [...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 1). Neste sentido, os objetivos do programa estabelecem a aproximação entre universidades e escolas.

Segundo a Portaria 096/2013 da CAPES, os projetos do PIBID devem ser propostos por Instituições de Ensino Superior (IES). Neste projeto institucional, os diferentes cursos propõem seu subprojeto, com objetivos específicos que atendam às suas especificidades, de acordo com as características do curso, respeitando as exigências do projeto institucional e da CAPES.

O programa é desenvolvido com a participação de diferentes perfis: coordenador institucional (professor da IES responsável perante a CAPES), coordenador de área (professor da IES responsável por coordenar o subprojeto que propõe), professor supervisor (professor da rede pública de Educação Básica responsável por acompanhar os bolsistas de ID na escola) e estudantes de licenciatura (acadêmicos frequentando o curso de licenciatura da IES do subprojeto que participa). Os integrantes recebem bolsa mensalmente, como incentivo à participação. A critério da IES, os subprojetos poderão admitir a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que cumpram os deveres do programa.

Dos objetivos do PIBID dispostos na Portaria 096/2013, os bolsistas de ID devem desenvolver, nas salas de aula em que atuam, novas propostas baseadas em tendências metodológicas atuais, podendo desenvolver a teoria estudada na universidade, sob a supervisão de professores da escola. Os professores que acompanham os bolsistas de ID nas salas de aula podem ser os supervisores ou professores colaboradores do PIBID.

Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática deve ser um diferencial deste programa de formação de professores, contribuindo para os acadêmicos ao garantir a oportunidade de vivenciarem a realidade de sua profissão, desde a graduação. E, aos professores da Educação Básica, oportuniza discussões sobre tendências e metodologias de ensino atuais, que podem influenciá-los a desenvolverem propostas de ensino para suas aulas, diferentes das abordagens tradicionais. Dado que, como efeito das diferentes atuações e propostas desenvolvidas em sala de aula, além de outras maneiras de promover a aprendizagem, o PIBID objetiva a melhora da qualidade da educação pública brasileira.

Na seção que segue, apresentamos brevemente o papel do professor supervisor do PIBID no subprojeto de Matemática em que este trabalho está alicerçado.

O PROFESSOR SUPERVISOR NO SUBPROJETO DO PIBID DE MATEMÁTICA

O subprojeto do PIBID de Matemática da Unespar – campus União da Vitória, intitulado *Tecnologias e a formação de professores para o ensino da Matemática*, aprovado pelo Edital n. 061/2013 da CAPES, foi desenvolvido no período de março de 2014 a fevereiro de 2018. Durante todo esse período, entre outras atividades, foram realizadas reuniões semanais na universidade, nas quais eram discutidos textos, além de elaboradas e discutidas tarefas, planos de aula e portfólios.

Entre outros temas discutidos, incluíam-se práticas pautadas no Ensino Exploratório de Matemática e no uso de softwares educacionais, isso porque estes elementos favorecem ao aluno momentos de investigação e descoberta durante o desenvolvimento de tarefas nesta perspectiva. Dessa forma, rompem com a visão de que “cabe ao professor transmitir da melhor forma possível o conhecimento, e ao aluno cabe estar atento, escutar e anotar em seu caderno para que possa receber bem o conhecimento transmitido pelo professor” (SANTOS, 2002, p. 11).

Neste contexto, supervisores, bolsistas de ID e coordenador discutiam a respeito dos materiais e intervenções que eram produzidos/realizados pelos bolsistas de ID, refletindo sobre as implicações das ações do PIBID no ensino e na aprendizagem da Matemática. Conseqüentemente, essas reflexões possibilitavam a todos re(pensar) a prática em sala de aula, incluindo os supervisores e o coordenador, de maneira que as discussões favoreciam inovar a prática pedagógica. O que corrobora com Oliveira e Cyrino (2013), citado por Rodrigues e Cyrino (2017), de que, por meio de discussões coletivas, os professores podem desenvolver outras compreensões sobre a prática de ensino e começar a perspectivar a sua futura prática profissional, antecipando desafios. Neste sentido, o Art. 7º do Regimento PIBID/UNESPAR (2014) afirma que é importante priorizar o desenvolvimento de ações valorizando o trabalho coletivo. Respeitando essa normativa, no subprojeto de Matemática do campus de União da Vitória, todas as atividades realizadas envolveram o trabalho em grupos, por compreendermos que “as discussões coletivas significam uma dimensão essencial da ação docente” (BASNIAK; ESTEVAM, 2017, p. 611). O conteúdo das tarefas a serem planejadas pelos bolsistas ID, era definido pelo professor supervisor, entretanto, seu planejamento era pensado e discutido juntamente com os supervisores e coordenador, a fim de que os alunos da escola trabalhassem em grupos e dependessem uns dos outros para resolvê-las e, também, fossem incentivados a trabalhar em equipe.

Fiorentini (2013) relata que muitos dos conhecimentos essenciais para a prática de ensinar são produzidos na própria prática e evoluem com o tempo, sobretudo naqueles professores que refletem sobre suas práticas. Alguns dos professores supervisores atuavam na Educação Básica há mais de 20 anos e, portanto, sempre citavam que sua formação inicial foi muito diferente da que os bolsistas de ID estavam experienciando. Isto porque algumas das ações inseridas nas práticas do PIBID incluem aspectos que não eram antes considerados, possibilitando um entendimento de que “a prática profissional do professor de matemática da escola básica é uma atividade complexa, cercada de contingências, e que não se reduz a uma transmissão técnica e linear de um ‘conteúdo’ previamente definido” (MOREIRA; DAVID, 2005, p. 52).

Além disso, decorrentes das discussões e reflexões realizadas nas reuniões do subprojeto, eram produzidos e submetidos trabalhos científicos para serem apresentados em eventos. O contato com palestras e trabalhos de outros bolsistas em eventos é relevante para o aperfeiçoamento profissional, inspirando inovações para o trabalho desenvolvido no PIBID e contribuindo para aprimorar a prática do professor supervisor em sala de aula. De acordo com Ludke e Cruz (2005), um equilíbrio entre formação teórica do professor e formação prática, seja na formação inicial ou continuada, permite assegurar o domínio de conteúdo, capaz de ajudá-lo a equacionar os problemas da nossa realidade educacional.

Assim, a partir deste quadro de atividades em que os professores supervisores do PIBID se inserem ao participarem do Programa, a fim de compreender às contribuições disto para o desenvolvimento do seu conhecimento profissional, buscamos suporte teórico na *scholarship* da docência, que discutimos brevemente na seção que segue.

SCHOLARSHIP DA DOCÊNCIA

A *scholarship* da docência visa abordar toda a gama de atividades acadêmicas realizadas pelos professores das universidades, as quais, neste trabalho, estendemos ao desenvolvimento com professores da Educação Básica, “a fim de tornar mais claras as implicações e a relevância do conceito de *scholarship* para as diferentes tarefas do docente” (SANTOS FILHO; DIAS, 2016, p. 839).

Ainda não há uma definição totalmente esclarecida para *scholarship*. Isto porque as concepções variam dependendo de seu propósito. “Essas definições são muito pragmáticas e são úteis aos órgãos de fomento à pesquisa na escolha e avaliação de resultados de pesquisa” (SANTOS FILHO; DIAS, 2016, p. 839).

Como esse movimento é particularmente significativo em universidades norte-americanas, canadenses e australianas, ainda encontramos poucas obras publicadas sobre o assunto em português-Brasil. “Tem aparecido uma crescente literatura sobre o tema, procurando esclarecer, expandir, operacionalizar e avaliar a utilidade e aplicação do conceito” (SANTOS FILHO; DIAS, 2016, p. 847).

Entre diversas concepções de *scholarship*, Shulman (1987) distingue uma *scholarship* polêmica de uma *scholarship* acadêmica. A *scholarship* polêmica favorece uma posição particular do autor, especificamente planejada para avançar uma causa, tendendo a pesquisar textos e a *scholarship* acadêmica é neutra e tem como objetivo particular apenas a descoberta da verdade. Ela “permite a busca de explicações mediante a exploração de todos os ângulos, mas especialmente de áreas externas ao campo imediato” (SANTOS FILHO; DIAS, 2016, p. 840).

Boyer (1990, citado por SANTOS FILHO; DIAS, 2016) identificou quatro espaços na *scholarship* acadêmica: a *scholarship* da descoberta, de integração, de aplicação e da docência. A *scholarship* da docência consiste na compreensão da transação ensino-aprendizagem, tanto em relação a seu processo como a seu resultado. Neste trabalho, daremos ênfase às discussões e concepções voltadas a *scholarship* da docência.

Essa concepção de *scholarship* da docência proposta por Boyer sugere que os acadêmicos devem abordar academicamente a docência, refletindo sobre o conhecimento obtido na pesquisa educacional em relação aos contextos particulares nos quais ensinam, enfatizando a importante relação recíproca existente entre teoria e prática e valorizando o conhecimento dos práticos [sic] obtido a partir da experiência (SANTOS FILHO; DIAS, 2016, p. 842).

Notamos que o entendimento de determinadas tarefas como docente, a reflexão e o desenvolvimento destas na prática, são aspectos presentes nas concepções de *scholarship* da docência. Com base nisto, Kelchtermans (2009) aponta algumas interpretações pessoais relacionadas à *scholarship* da docência, de maneira que seja possível desenvolver e compreender melhor alguns de seus aspectos. É de acordo com estas componentes propostas por Kelchtermans que norteamos os resultados deste trabalho.

As duas estruturas principais são denominadas *autocompreensão profissional* e *teoria educacional subjetiva*. Elas são decorrentes de seus estudos baseados nas “interações reflexivas e significativas entre a individualidade do professor e do trabalho social, cultural e condições estruturais constituindo os seus contextos de trabalho” (KELCHTERMANS, 2009, 257).

Para o autor, a *scholarship* da docência é caracterizada como “compromisso pessoal e vulnerabilidade, que, eventualmente, tem consequências para o tipo de atitudes reflexivas e habilidades que professores profissionais devem dominar” (KELCHTERMANS, 2009, p. 257).

Ao longo das suas carreiras, os professores desenvolvem um quadro pessoal de interpretação: um conjunto de cognições, de representações mentais que funciona como uma lente por meio da qual os professores olham para o seu trabalho, dão sentido a ele e agem sobre ele (KELCHTERMANS, 2009, p. 260).

O primeiro domínio no quadro interpretativo pessoal dos professores é a autocompreensão profissional. De maneira resumida, podemos dizer que é a “a concepção de si mesmos como professores” (KELCHTERMANS, 2009, p. 261). De acordo com as análises realizadas para o estudo de Kelchtermans, existem cinco componentes que, juntos, dão totalidade à autocompreensão profissional, sendo eles: autoimagem, autoestima, motivação no trabalho, percepção de tarefas e perspectiva do futuro.

A autoimagem descreve como os professores se representam enquanto professores. De acordo com Kelchtermans (2009), ela também sofre influência das percepções e dos comentários dos outros em relação a sua prática, como alunos, pais etc., porque a autoimagem dos docentes é mais importante para eles como praticantes do que no caso de outras profissões.

A autoestima, também ligada à autoimagem, refere-se à visão/avaliação que o professor tem de seu desempenho no trabalho. Novamente, comentários de outras pessoas podem influenciar suas atitudes, porém “o feedback de alguns é considerado mais relevante, valioso ou importante do que de outros. A pessoa define indivíduos ou grupos particulares como mais significativos” (KELCHTERMANS, 2009, p. 262). Analisando a autoestima do professor, percebemos que as emoções estão presentes em seu trabalho e julgamentos negativos podem causar impactos prejudiciais à sua prática.

A motivação do trabalho tem relação com os motivos da escolha da profissão docente, ou até mesmo os motivos que levaram à desistência de outra carreira. “É importante notar, porém, que os motivos para trabalhar como professor podem se desenvolver ao longo do tempo” (KELCHTERMANS, 2009, p. 263).

A percepção de tarefas na visão de Kelchtermans (2009) diz respeito às tarefas e deveres que devem ser desempenhados pelo professor, a fim de realizar um bom trabalho.

A percepção de tarefas inclui profundamente crenças mantidas sobre o que constitui uma boa educação, sobre seus deveres e responsabilidades morais, a fim de fazer

justiça aos estudantes. Quando essas crenças mais profundas são questionadas [...] os professores sentem-se questionados. Sistemas de avaliação, novos regulamentos, ao anunciarem mudanças educacionais que diferem ou contradizem a percepção de tarefa dos professores irá afetar profundamente sua autoestima, satisfações no trabalho etc. (KELCHTERMANS, 2009, p. 262).

E, como último tópico, a perspectiva futura revela a visão que o professor tem de seu trabalho futuramente. “Não é uma identidade estática, fixa, mas sim o resultado de um processo de interação contínuo de tomada de sentidos e de construção” (KELCHTERMANS, 2009, p. 263).

Já a teoria educacional subjetiva refere-se aos conhecimentos e às crenças sobre a educação que os professores desenvolvem em seu trabalho. De acordo com Kelchtermans (2009), o conhecimento refere-se aos conhecimentos formais, derivados de formação dos professores, suas leituras profissionais etc. As crenças referem-se mais ao indivíduo, suas convicções pessoais, construídas por meio de diferentes experiências de carreira.

O estatuto epistemológico da teoria educacional subjetiva é que o seu conteúdo *seja verdadeiro* para os professores envolvidos. Com base em experiências pessoais e, portanto, potencialmente incompletas, unilaterais ou simplesmente erradas (mesmo que *funcione* para o professor envolvido) (KELCHTERMANS, 2009, p. 264).

É exigida certa reflexão das situações apresentadas quando se trata da utilização da teoria educacional subjetiva, “uma reflexão interpretativa [...] antes de decidir qual abordagem pode ser mais apropriada” (KELCHTERMANS, 2009, p. 264). Com isto, percebemos os aspectos que fazem Kelchtermans (2009) considerar a autocompreensão profissional e a teoria educacional subjetiva entrelaçadas, e de que maneira os professores podem desenvolvê-las e utilizá-las para interpretar e dar sentido às situações profissionais em que se encontram.

Tomamos estas componentes propostas por Kelchtermans em relação a *scholarship* da docência como lente teórica para investigar as implicações do PIBID para o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores supervisores. Como instrumento de coleta de dados, adotamos o grupo focal, que consiste em “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE 1996, p. 449 citado por GATTI 2005, p. 07), apresentado na próxima seção.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho investigativo e interpretativo, que, segundo Dias (2000), possibilita analisar aspectos mais profundos do tema em estudo e trabalhar com informações subjetivas, amplas e com riqueza em detalhes. Dentre as técnicas

mais utilizadas em pesquisas qualitativas, podemos destacar o grupo focal, que, neste caso, foi o principal elemento de coleta de dados.

O grupo focal permite que sejam expressos diferentes pontos de vista, com base nas interações e discussões promovidas pelos participantes, podendo surgir considerações mais elaboradas, pois os participantes podem complementar as considerações uns dos outros, uma vez que este tipo de trabalho “não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim como proposta de troca efetiva entre os participantes” (GATTI, 2005, p. 29).

Segundo Gatti (2005), é comum que as ideias iniciais planejadas para essas conversas vão além do esperado, pois geralmente as discussões no grupo surpreendem e acabam surgindo novos tópicos dentro do tema de pesquisa. Para a autora, isto é fundamental para complementar as discussões, pois o que se espera é que os participantes se sintam responsáveis por criar as discussões provenientes do grupo. Além disto, é importante que se discutam diversos pontos de vista, pois todas essas informações são obtidas em um período relativamente curto.

Para esta investigação, os participantes foram convidados com a condição de terem atuado como professores supervisores do PIBID de Matemática da UNESPAR, do campus de União da Vitória, entre os anos de 2012 e 2017. Assim, foram sete possíveis integrantes do grupo.

O convite aos participantes deve ser motivador, uma vez que a participação é voluntária. Aqueles que aceitarem devem estar cientes do processo que será desenvolvido, bem como em relação ao tema das discussões. Portanto, os convites foram encaminhados aos sete professores por correio eletrônico e por aplicativo de mensagem instantânea. Destes sete professores, quatro aceitaram participar do grupo e apenas três compareceram no dia, pois um deles estava de atestado médico e justificou não poder comparecer.

Dado o número de professores possíveis de integrar o grupo, seguindo as orientações de Gatti (2019, p. 28), de que “com uma ou duas sessões se obtém informações necessárias para uma boa análise”, e considerando a dificuldade em encontrar um horário comum para as reuniões, realizamos uma única sessão, na qual obtivemos participação ativa dos professores que compareceram, conseguindo debater todas as questões previstas no roteiro para a realização do grupo focal.

Garantindo a confidencialidade dos dados, denominaremos os participantes como Professores A, B e C, que, na época, atuavam nas escolas D, E e F, respectivamente. Os

professores A e B atuaram juntos, durante determinado período no subprojeto. Além disso, a professora A também atuou no PIBID como bolsista de ID, durante 2011 e no início de 2012.

No quadro 01 sistematizamos algumas informações sobre esses três professores que participaram das discussões do grupo focal.

Quadro 1: Experiências dos professores no PIBID e como professores da Educação Básica

Professores	Atuação como professor supervisor	Atuação na Educação Básica
PA	04/2016 – 01/2017	2013 – atual
PB	07/2015 – 02/2018	1998 – atual
PC	03/2012 – 06/2015	1991 – atual

Fonte: Os autores, 2018

O grupo focal aconteceu no Laboratório de Ensino de Matemática da UNESPAR – campus União da Vitória, onde os professores se sentaram em torno de uma mesa, para as discussões, que foram realizadas por um período de aproximadamente duas horas e gravadas em áudio, acompanhados por uma moderadora (primeira autora deste trabalho), que elaborou um roteiro para as discussões. De acordo com Gatti (2005), o moderador é o responsável pela condução do grupo. Devido a isso, deve tomar cuidado para não interferir indevidamente nas discussões e estar sempre atento para que as discussões sobre o tema não tomem outros caminhos e desviem do assunto, mantendo os objetivos e garantindo a produtividade. “A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo” (GATTI, 2005, p. 9). Contamos também com a presença de um anotador, que ficou em outra mesa sem participar das discussões. Essa escolha se deu, porque ele também atuou como bolsista de ID no PIBID de Matemática por certo período e, assim, acreditamos que seu olhar sobre os assuntos discutidos poderia trazer contribuições, chamando à atenção da moderadora para aspectos importantes que poderiam passar despercebidos devido a seu envolvimento com a pesquisa.

Alinhado às discussões, o roteiro para o trabalho com o grupo focal deve ser elaborado de maneira muito cuidadosa, em que a “flexibilidade é imprescindível” (GATTI, 2005, p. 32). Isso porque, com o decorrer das discussões, podem ocorrer alteração em relação ao planejamento, deixando-se de lado alguns tópicos programados em função do andamento das discussões.

Para este grupo, foi estruturado um roteiro relacionando situações vivenciadas pelos professores durante o subprojeto que pudesse ter contribuído, de alguma forma, para seu conhecimento profissional e prática em sala de aula. Além disso, no nosso caso, alguns

minutos foram destinados para anotações iniciais que os professores julgassem relevantes sobre o tema.

A efetivação das análises teve como base o quadro 02, que relaciona aspectos da *scholarship* da docência, propostos por Kelchtermans (2009), e as ideias principais tratadas durante as discussões. Uma análise semelhante já foi realizada por Basniak e Estevam (2017), com bolsistas de ID, a fim de investigar o potencial do PIBID para o desenvolvimento da *scholarship* da docência na formação inicial do professor de Matemática, em que elaboraram o Quadro 2, utilizado em suas análises.

Quadro 2: Estrutura que fundamenta as análises.

Domínio	Componentes	Ideias do Grupo Focal			
		Ideias iniciais	Experiências no PIBID	Experiências após o PIBID	Aspectos Gerais
Autocompreensão Profissional	Autoimagem	O que a participação do PIBID significou para a formação profissional	Participação em eventos Experiências e ações práticas no PIBID Visão dos alunos e do colégio em relação ao PIBID	Readaptação de tarefas Mudança na prática e conhecimento profissional	Destacar algo que considera importante e que não foi tratado durante a conversa
	Autoestima				
	Percepção de tarefas				
	Motivação do trabalho				
	Perspectivas futuras				
Teoria Educacional Subjetiva	Teoria				
	Prática				
	Articulação teoria-prática				

Fonte: Basniak e Estevam (2017, p. 610).

Como esta pesquisa utiliza o mesmo foco de análise, consideramos apropriado utilizar a estrutura do Quadro 2 para fundamentar as análises, conforme segue na próxima seção. Para isso, realizamos algumas adaptações quanto às *ideias do grupo focal*, modificando-as de acordo com o roteiro e o que foi enfatizado pelos professores supervisores, durante a realização do grupo focal, em diferentes momentos do encontro. Tomando como base as tarefas desempenhadas pelos professores e suas percepções sobre o PIBID, explicitadas por eles no grupo focal, a seguir discutimos as contribuições deste programa para o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os temas planejados para a discussão no grupo focal, em muitos casos, foram mencionados pelos professores, sem que fosse necessária a intervenção da moderadora. As

conexões entre os temas foram realizadas espontaneamente pelos professores. O primeiro tópico tratado partiu de uma questão da moderadora, solicitando que os professores falassem sobre como foi participar do PIBID e/ou relatar algo que aconteceu com o PIBID que pudesse ter influenciado suas ações, em sala de aula. Disso, surgem os posicionamentos que destacamos nos excertos a seguir:

PB: No meu caso foi um reaprendizado para muita coisa que eu aprendi, ou que eu nem aprendi, que era uma regra e foi sempre assim. Nunca discuti, e de repente estou aqui na faculdade com acadêmicos discutindo sobre: *Por que você não põe mais naquela conta de vezes ali embaixo? Para que eu preciso colocar?* [...] Como eu sempre digo, eu sou formado em Ciências e Matemática, então não aprendi bem nem um nem outro.

PC: O PIBID foi uma sequência interessante na minha vida profissional que ninguém tira. Justamente que, qual foi o maior ganho com relação à questão de ser supervisora a possibilidade de refletir sobre a ação docente, sobre as práticas pedagógicas que se aplicam, o não conhecimento, certas discussões de conteúdo, a discussão de conceitos que parece que já estavam quadradinhos, e você nem percebe que estava quadradinho [...]. A questão das adequações, das adaptações, em relação ao ensino exploratório, segurar o explicar e sim questionar.

O Professor **B** refere que, graças a sua participação no PIBID, pode compreender conceitos que geralmente ensinava apenas como *regra*. Nos excertos destacados, identificamos a *percepção de tarefas* pelos professores, quando mencionam a importância de entender os conceitos que ensinam na sala de aula e a *articulação teoria-prática* proveniente das discussões e estudos a respeito destes conceitos. Isto oportunizou aos professores modificarem concepções que possuíam, como entender algumas *regras* da Matemática, o que, segundo eles, não haviam tido oportunidade de discutir em nenhuma formação que tiveram até então. Com o trecho *segurar o explicar e sim questionar*, a Professora **C** remete a uma ação do Ensino Exploratório de Matemática, que foi bastante enfatizada nas intervenções do PIBID (reforçado no excerto a seguir pela Professora **A**), possibilitando que a professora *articule aspectos desta teoria em sua prática*, em sala de aula, o que contribui para a aprendizagem dos alunos, uma vez que se deixa de lado a visão do professor como o transmissor do conhecimento e se admite o questionar como uma das diferentes *tarefas* a serem desempenhadas pelo professor.

A Professora **A** teve uma experiência diferente dos demais, devido a sua atuação como bolsista de ID no PIBID, quando cursava a graduação:

PA: Para mim, foi bem marcante a participação no PIBID porque eu fui acadêmica bolsista de iniciação à docência e depois também fui supervisora, depois de um tempo. E foi muito bom mudar a visão, coisas que eu já não parava mais para

discutir. Por exemplo, depois que eu saí da faculdade mudaram as pessoas, outras coisas foram discutidas. As temáticas vão mudando, vai reciclando, o Ensino Exploratório, que eu não tinha visto quando estava na graduação [...]. Se eu não tivesse participado do PIBID depois como supervisora, eu não teria provavelmente espaço para esse tipo de discussão, com essa perspectiva de pensar como eu era quando aluna na faculdade.

A professora A faz um comparativo das práticas realizadas, dos aprendizados e principalmente das diferentes visões em relação ao programa, atuando em diferentes funções e épocas, o que influenciou em sua *percepção de tarefas* enquanto professora. De acordo com Basniak e Estevam (2017), as diferentes visões, comportamentos e atitudes frente ao contexto escolar são aspectos fundamentais à constituição e desenvolvimento da autoconsciência profissional do professor. As discussões de temas atuais e relevantes ao processo de ensino, os olhares diferenciados de uma mesma situação e as reflexões decorrentes deste processo, corroboram para o desenvolvimento da *autoimagem* do professor. De acordo com Ponte et al. (2017), assim como os alunos aprendem Matemática argumentando, refletindo sobre seus raciocínios e resultados, os professores constituem suas aprendizagens profissionais a partir da reflexão sobre atividades realizadas em contextos próximos da sua prática profissional.

Os excertos a seguir das falas dos professores remetem a como as reflexões e discussões contribuíram para suas *perspectivas futuras*, considerando a possibilidade de mudança na prática.

PC: Hoje não que seja fácil fazer essa mudança, mas você pega outras perspectivas do que você fazia antes. Essa questão de ganho de reflexão é muito grande, tanto em relação à conceito quanto conteúdo.

PB: [O PIBID] foi uma reflexão de práticas que estavam introjetadas na minha prática, no meu dia a dia, e eu nunca refleti sobre aquilo.

PA: Às vezes as escolas e os próprios estados, na questão de educação, querem fazer alguns cursos de formação continuada que não conseguem chegar no ponto que o PIBID chega, na reflexão que o PIBID te proporciona. Por isso, eu acho fundamental que todos os interessados deveriam ter a possibilidade de passar por essa experiência, essa reflexão [...]. Porque mexe com vários aspectos, mexe com questão do professor, insere a escola num contexto não tradicional, num contexto novo, num contexto que cria possibilidades e renova.

A Professora A, no excerto acima, compara o potencial do PIBID aos cursos de formação continuada e afirma que todos deveriam passar pela experiência de participar do PIBID, considerando a oportunidade de refletir sobre as ações da sua prática profissional. Reconhecemos esta etapa como importante para a *autoimagem* do professor, enfatizando a importância do PIBID para a escola e para os alunos, de forma que renova o ambiente de aprendizagem e gera *motivação para o trabalho*.

A cooperação entre os professores objetivando um bom resultado de trabalho, são salientados pelos professores, como pode ser lido nos excertos a seguir e, segundo nossa compreensão, influencia na *autoestima e motivação do trabalho*:

PC: Tem muitas coisas que eu penso: como já sofri com isso, se alguém tivesse me dado esse toque antes seria muito mais fácil [...]. A questão de ter um apoio, mesmo que esse apoio seja para criticar ou repensar, mas é você não conversar com a parede e isso para mim é um ponto principal. Você não precisa mais conversar com a parede e sozinha [...]. O professor de universidade tem uma percepção e a gente tem outra concepção, as duas se completam. Não é uma certa e outra errada, mas sim complementação [...]. Outro dia me perguntaram: *Mas porque você não fazia isso?* Porque eu nunca pensei nisso. Era uma coisa simples, mas eu nunca me toquei, então o que acontece, é só o outro vir e dizer: *É só ajustar aqui*.

PB: Nós temos só um olhar para elaborar a atividade, para analisar e, antes [quando participava do PIBID], para você elaborar eram 5 ou 6 pessoas olhando a mesma coisa e discutindo: *Se eu mudar essa palavra vai dar mais riqueza, se você deixar assim vai puxar para respostas mais diretas*.

PC: Mas essa questão de vários olhares que eu acho que é enriquecedora [...]. Porque daí você aprende a escutar o outro, analisar o que o outro pensa de um outro ponto de vista.

Os diferentes pontos de vista e as discussões são fundamentais para o desenvolvimento da *autoestima* do professor, por ser uma profissão bastante *solitária*, no sentido de que, em sala de aula, o professor está sozinho. É fundamental um momento para manifestação de opiniões e críticas construtivas, oferecendo elementos de referência que podem influenciar positivamente em sua *percepção de tarefas e perspectivas futuras* de sua prática. Nesse sentido, evidenciamos o PIBID como espaço fundamental para repensar e renovar a prática do professor.

Outro aspecto que influencia a *autoestima* dos professores, identificado em nossa análise, é o retorno dado, por parte dos alunos das escolas, em relação ao trabalho realizado pelo PIBID. Alguns alunos, desses professores, destacaram-se em avaliações, e afirmaram, segundo o professor, que as tarefas desenvolvidas no PIBID influenciaram positivamente no desempenho desses alunos. Para os professores, este retorno é uma grande *motivação* para continuar com trabalhos semelhantes ao realizado no PIBID, como pode ser lido no excerto a seguir:

PB: Teve uma coisa para mim, que foi muito, mas muito gratificante [...] nesses 14,13 anos da OBMEP a [escola E] sempre fez. E, ano passado, a gente teve pela primeira vez uma aluna que conseguiu menção honrosa na segunda fase [...]. Por mais que a aluna é excepcional, ela me falou: *Professor quando eu fui fazer a segunda fase, que é descritiva, eu lembrava das atividades do PIBID, das discussões que os professores faziam com a gente, das perguntas [...]*. Ela falar isso para mim

foi uma coisa assim nossa, foi supimpa [...]. Quando foi entregue o certificado de menção honrosa, achei tão bacana que ela falou que o PIBID tinha influência naquilo. Muito legal isso.

Os professores compreendem que a reflexão e outros elementos vinculados são fundamentais para que possam desempenhar um bom trabalho em sua profissão. Assim, fazem parte da sua *percepção de tarefas*. Entretanto, nos excertos a seguir, verificamos que, muitas vezes, os professores têm dificuldades, devido às exigências do contexto escolar, de refletirem sobre sua prática profissional.

PC: Nossa percepção nos cobra ao final uma nota, então, você não consegue refletir muito. Quando estou querendo ajudar o aluno para ele pensar, estou pensando mais na recuperação, que é o que vai ser cobrado [...]. No dia a dia você fez aquela atividade, opa, amanhã tem outra aula, tenho que ver o que eu vou fazer agora. Você nunca para e você não faz mais aqueles relatórios [como eram feitos no PIBID]. Assim a gente perde e não vê o trabalho que fez.

PB: Às vezes você não consegue parar para refletir sobre o que está fazendo, pois sempre deu certo e vai continuar assim dando certo.

Assim, verificamos que o PIBID se tornou um espaço para que os professores pudessem discutir essas *práticas* e que este ambiente proporcionado pelo PIBID, lhes trouxe *motivação ao trabalho*, além de corroborar com sua *autoestima*, como pode ser lido no excerto que segue:

PC: Não dá tempo para respirar. É muito rápido, é muita turma, é muita coisa. Daí, quando veio o PIBID, foi aquele fôlego de novo para mim, então com novas perspectivas, como a questão do Ensino Exploratório e outras coisas que foram discutidas que eu ainda não havia discutido. Então, para mim, foi muito importante para a visão de várias situações ao longo do desenvolvimento profissional.

Ao conhecerem modelos de ensino diferentes do tradicional, os professores renovam possibilidades para seu trabalho, reconstituindo a *autoimagem*, além de encontrarem maneiras de *articular os conhecimentos teóricos* estudados e discutidos nos encontros com as *práticas* que realizavam em sala de aula, desmistificando suas crenças. Aspectos que relatam este fator são mencionados nos excertos a seguir:

PC: Prática, experiência de fazer em grupo, porque geralmente você desacredita que eles vão fazer alguma coisa em grupo.

PB: Antes a gente falava em trabalho em grupo e ia só lá na frente aquele que acertava. Não se pensava que aquele que errou a gente poderia puxar um gancho aqui, você que fez mais ou menos, e você que acertou. Além de você valorizar o aluno, você tem três possibilidades de discussão com os alunos. E isso eu consegui dentro do possível tentar manter e fazer nas aulas, a questão das estações, uma ou outra coisa eu ainda tento.

PA: Com o PIBID, uma das coisas que eu repensei e que eu levei para frente até hoje, apesar de estar afastada da escola neste momento, mas o que eu sempre fazia era que o momento da discussão acontecesse, parar para pensar, ouvir o aluno.

Experiências profissionais dos professores corroboram para desenvolverem alguns *vícios* ou *crenças* em suas práticas, com o passar do tempo, como o desacreditar nos trabalhos em grupo. O PIBID rompeu com algumas dessas crenças, a partir do estudo de *teorias* e colaborou com a *percepção de tarefa* dos professores. O Professor **B** reconhece uma oportunidade de valorizar as resoluções, os pensamentos dos alunos e seus erros. Isto foi discutido em diversos momentos no PIBID, como uma oportunidade para discussão e esclarecimento para toda a turma, mais especificamente relacionado ao Ensino Exploratório de Matemática, conforme Canavarro (2011).

Apesar das dificuldades rotineiras, os professores destacaram que mantinham em suas aulas algumas das práticas realizadas no PIBID, revelando que suas *perspectivas futuras* na prática docente têm influência nas ações desenvolvidas com o PIBID, como destacado por eles nos excertos anteriores e explicitados nos que seguem:

PB: Eu ‘roubei’ de alguns uma [tarefa] de raiz quadrada, esse eu sei exatamente em que pasta que está e daqui umas duas semanas eu vou usar.

PC: Eu aproveitei alguns materiais de produção do GeoGebra, tipo equação do segundo grau com discriminante, algumas coisas assim.

PA: Eu percebi principalmente das frações, que foi assim muito rápida a aprendizagem deles [...]. Porque no sexto ano que a gente trabalhou frações [com tarefas do PIBID] eu lembro que eu cheguei em alguns tópicos do conteúdo que eu não chegaria sozinha [...], os de frações eu usei bastante.

Moderadora: Mas e o que tem nessas tarefas, qual o diferencial delas para que vocês continuem utilizando?

PB: Para mim, primeiramente porque facilitou o entendimento dos alunos. É um caos ensinar raiz quadrada, e com aquilo lá, gente! Eu lembro que eles [os pibidianos] usaram em uma turma e depois eu levei na outra turma e pensei que eles iam demorar a aula inteira para fazer, mas em 10 minutos eles entenderam raiz quadrada! Então acho que me marcaram, teve um resultado pedagógico surpreendente, que me surpreendeu, é prático no arquivo do GeoGebra.

Como as tarefas propostas pelos bolsistas de ID do PIBID trouxeram bons resultados em relação à aprendizagem dos alunos. Os professores modificaram sua *prática* pedagógica, propondo tarefas que exigem participação ativa dos alunos. E, embora admitam a complexidade de algumas *tarefas do professor*, como a elaboração de tarefas diferenciadas, que provoquem os alunos a pensarem, percebemos que o trabalho realizado juntamente com

os pibidianos foi significativo aos professores, evidenciando a *motivação para o trabalho*, como pode ser lido no excerto a seguir:

PB: Eu refiz aquela tarefa com calculadora, com a calculadora comum e com a calculadora do celular, para eles verem que dava resultado diferente, e questionar por quê? Gente saiu umas coisas que eu fiquei assim! [...] Nossa, mas se eu tivesse o PIBID aqui para sentar e discutir.

Logo após o desenvolvimento de tarefas com os alunos no PIBID, ocorria uma conversa com os bolsistas sobre como ocorreu a aula e o que poderia ser melhorado. Isto se tornou uma prática corriqueira para o professor, enquanto participava do PIBID. No excerto acima o professor menciona a falta do PIBID para essas discussões, ou seja, reconhece que a coletividade do trabalho do professor e os momentos de reflexão são importantes para a *autoimagem e autoestima profissional*. “Dessa forma, os episódios sugerem que a priorização da dimensão de discussão coletiva confere ao PIBID o potencial para desenvolvimento da *autocompreensão profissional* na articulação de suas diversas componentes” (KELCHTERMANS, 2009, citado por BASNIAK e ESTEVAM, 2017, p. 612). Além de identificarmos a *percepção de tarefas*, ao reconhecerem que estes elementos fazem parte de sua atividade docente e são fundamentais para a obtenção de bons resultados futuramente.

Outro tópico discutido que se mostrou relevante para o desenvolvimento de componentes da *scholarship* da docência, como a *autoestima, autoimagem e a motivação para o trabalho* do professor, partiu de questionamentos relacionados à participação em eventos, que oportunizaram ampliar o processo formativo, como descrevem os excertos a seguir:

PB: É uma troca de experiências muito enriquecedora para a gente [...]. Às vezes uma atividade nossa, que é tão simples, para uma outra pessoa pode ser o que ela precisava para resolver alguma coisa [...]. A gente faz aquelas coisas maravilhosas e fica ali no cantinho, e acha que não vale nada, mas, às vezes, para uma pessoa, é megapower. E outra é a aprendizagem. Em Lages, tive que falar em público para um grupo que eu ainda não conhecia direito, aí apareceu o tal do GeoGebra, fui para um evento do GeoGebra. Então, assim, participação em eventos do PIBID é um crescimento cultural imprescindível.

PC: Para mim, teve alguns eventos do PIBID que me fizeram voar em relação a alguma coisa que eu não tinha percebido. Tinha uma menina apresentando lá, e eu voei. Porque ela falava que *você pode fazer isso, você pode fazer isso, pode fazer*. E eu fui voando muito em uma única atividade. Então, essa troca de ideias que tem, é bastante interessante e você também faz um comparativo com o que os outros produzem e o que a gente produz.

PA: E outra coisa sobre os eventos é a questão de tirar do ninho, tanto os pibidianos como os professores. Porque vamos e convenhamos, qual o professor que investe em

evento? Porque querendo ou não, como é que você vai deixar aula? Como é que você vai se deslocar até lá do outro lado e as vezes é caro.

Por meio das trocas de experiências proporcionadas pela participação em eventos, os professores puderam auxiliar outros professores apresentando suas ideias e o resultado de seus trabalhos, servindo como uma forma de *motivar o trabalho de outros docentes*, e tornar a educação uma prática coletiva. Para a Professora A, esta participação nos eventos permite que o professor *saia do ninho* e, assim, apresente uma abertura para novos aprendizados, ou seja, saindo de sua zona de conforto, pode encontrar novas perspectivas para sua *prática* e, dessa forma, aprimorar suas *perspectivas futuras* na profissão.

Uma das satisfações e *motivações profissionais* do professor é perceber a evolução e o crescimento dos alunos. Neste caso (excertos a seguir), os professores identificam que as supervisões e orientações aos bolsistas de ID resultaram na apresentação de bons trabalhos. Como afirmam Larocca e Girardi (2011), no caso específico da profissão docente, a motivação é um elemento essencial à própria razão de ser professor, vinculada à qualidade do trabalho pedagógico, aspecto importante para a *autoestima* profissional.

PC: E você, como supervisor, vê o teu aluno que você orientou lá! Você vê ele se desenvolvendo e outros *oooh!!!* Aí você se sente todo, aí você vê o crescimento, o que ele alcançou e aqueles toques que a gente deu [...]. *Olha, legal, está ficando esperto, melhor que eu!*

PA: Uma prática dos professores né, de querer que o aluno sempre supere ele. Em algum aspecto, você espera que os teus alunos sejam melhores do que você, porque você está trabalhando para isso, é a tua realização profissional quando você vê que um aluno chegou em um lugar, pensou e refletiu de certa maneira.

Ao final, foi solicitado que os professores comentassem sobre alguma situação vivenciada com o PIBID que porventura ainda não haviam falado, ou algo que tivessem anotado em suas folhas nos momentos iniciais da discussão.

Os professores mencionaram (excertos seguintes) episódios relacionados aos momentos de estudos *teóricos* e escrita. Estes elementos devem ser presentes na vida do professor, que também é pesquisador, sendo importante que se atualize em relação às tendências de ensino, o que é fundamental para aprimorar sua *percepção de tarefas*.

PC: Estudar mesmo... Artigos, escrever, estudar e escrever que é uma coisa que a gente, como professor, elimina. Escrever artigo, escrever resenha, corrigir resenhas, faz você mudar de perspectiva, porque escrever é uma coisa e corrigir é outra coisa importante, e você estudar é outra coisa. Então, nessa parte de estudo envolve a escrita tua, a correção da escrita do outro que você tem que saber como corrigir o outro.

PA: Para mim, um dos pontos principais foi conhecer o ensino exploratório [...] e a questão de voltar a estudar, ver coisas que você não viu.

Os professores finalizam as discussões resumindo como foi ter participado do PIBID. Justificam o crescimento de todos, em relação às diversas aprendizagens decorrentes deste processo e evidenciam a evolução de sua *percepção de tarefas*, enquanto docentes.

PB: E eu, hoje, resumo a minha participação no PIBID com uma palavra: muito orgulho, por ser convidado, por ter participado, por ter aprendido, discutido, crescido. Eu para mim hoje resumo que a minha participação em ser supervisor do PIBID é um orgulho, muito orgulho de ter participado [...]o PIBID foi um momento assim de *vamos falar, vamos discutir, vamos crescer, vamos ver*, me abriu, me deu um monte de sinalzinho assim de alerta de uma prática conservadora, arcaica, fechada.

PC: Não que ainda não tenha raiz nisso, existe raiz, existe, eu sou uma que eu tenho muita raiz.

PB: Sim, mas a gente tem a abertura de perceber certas coisas né Professora C?

É importante o reconhecimento dos professores em relação às suas práticas anteriores e à necessidade de mudança, o que evidencia uma alteração em sua *autoimagem*. Dessa maneira, conseguimos identificar a evolução dos participantes devido ao envolvimento e abertura que apresentam frente às novas possibilidades de atuação. No excerto a seguir, a Professora C justifica os resultados do programa:

PC: O fator que se desenvolveu esse trabalho é porque todos foram extremamente responsáveis, uma conexão de *estamos aqui para desenvolver algo, crescer juntos*. [...] não é um que muda. Ou acontece a mudança em todos ou não acontece [...] e a mudança é estar aberto, tanto é que os acadêmicos se desenvolveram, os professores supervisores se desenvolveram, os professores orientadores do projeto se desenvolveram, por quê? Por uma única palavrinha: abertura, se não tivesse abertura o trabalho não ia se desenvolver.

Esta abertura mencionada pela Professora C descreve a *vulnerabilidade* citada por Oliveira e Cyrino (2011), que é caracterizada por estar acessível a mudanças e reformulações sobre determinados pensamentos e comportamentos, possibilitando suspender por alguns instantes suas certezas e convicções. Neste caso, fez com que os professores questionassem a si próprios sobre suas percepções em relação a aspectos da educação e do ambiente de ensino. E, por estarem expostos e apresentarem essa abertura, conseguiram notar esta necessidade de mudança e alterar seus pontos de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as análises realizadas, identificamos ações desenvolvidas com o PIBID que foram fundamentais para o desenvolvimento de aspectos da *scholarship* da docência, em relação ao desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores supervisores.

Retomando os elementos principais elencados no Quadro 2, discutidos pelos professores, no grupo focal, verificamos que a participação no PIBID agregou contribuições aos professores em relação ao desenvolvimento do conhecimento profissional. As falas dos professores destacaram que as reuniões semanais realizadas no subprojeto foram essenciais para promover reflexões, trocas de ideias (*autoestima*), estudo de diferentes metodologias (*conhecimento*) e discussões sobre os *porquês* de certos algoritmos (*percepção de tarefas*), que foram fundamentais para compreender a necessidade de mudança na atuação docente, influenciando no desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores.

Os professores ainda destacaram o PIBID como espaço essencial para repensarem suas concepções e práticas, um momento para *sair da correria do dia a dia* e refletirem sobre suas experiências e ações, reconhecendo que os momentos de discussões e reflexões (*autoimagem e autoestima*) são fundamentais.

A participação em eventos proporcionados pelo PIBID também agregou crescimento cultural aos professores, que relataram sobre a sua satisfação pessoal vivenciada nestes momentos, graças a elogios, comentários sobre suas práticas (*autoestima e autoimagem*) e retorno por parte dos bolsistas de ID, por meio das apresentações de trabalhos, que evidenciaram as contribuições das orientações fornecidas pelos professores supervisores (*motivação do trabalho*). A participação em eventos possibilitou conhecerem novas ideias, novas perspectivas e trabalhos de outros professores, *motivando suas futuras práticas* alterando a visão sobre a *percepção de tarefas* dos professores e as *perspectivas de futuro* em relação à profissão.

Salientamos também os retornos que os professores recebem dos alunos da Educação Básica em relação ao trabalho desenvolvido com o PIBID, como, por exemplo, quanto à prova da OBMEP ou quanto às evoluções na aprendizagem dos alunos percebidas em sala de aula pelos professores regentes (*autoestima e motivação do trabalho*), que revelou que o professor identificou resultados positivos de seu trabalho.

Os professores também (re)utilizam e adaptam algumas tarefas realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência em suas aulas, o que reforça a *percepção de tarefas* do professor.

Pelo estudo e discussões sobre o Ensino Exploratório de Matemática e outras tendências de ensino, alguns aspectos presentes na *teoria possibilitaram o desenvolvimento de sua prática*, modificando algumas concepções e desmistificando crenças.

Além disso, os professores destacaram a importância da *abertura* apresentada por todos os bolsistas, que possibilitou o desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, a efetivação de suas contribuições. A partir disso, consideramos que o PIBID, além de espaço de formação inicial, contribui para a ressignificação da prática e do desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores que atuam como supervisores no PIBID.

Considerando as atuais condições de trabalho dos docentes, como o pouco tempo para planejamento de aulas e turmas superlotadas, que foram citados pelos professores supervisores participantes desta pesquisa, é de extrema importância que tenham oportunidade de formação continuada de qualidade, além de sua formação inicial. A participação dos professores, como supervisores no PIBID, agrega contribuições que enriquecem seu processo formativo. Neste espaço, os professores discutem com os demais envolvidos no subprojeto possibilidades para melhorar a prática pedagógica docente, bem como podem construir alternativas para resolver problemas encontrados no ambiente de ensino.

Assim, a atuação no PIBID, dos professores como supervisores, deve ser reconhecida como uma importante política de formação continuada de professores, porque possibilita a articulação teoria-prática, uma vez que discute rotineiramente questões da prática a partir da teoria e vice-versa, questões teóricas a partir da prática e, dessa forma, apresenta potencial maior do que os documentos que regulam o programa revelam.

Portanto, é essencial reconhecer e efetivar os resultados e contribuições deste programa como uma importante política de formação continuada explicitando o potencial do PIBID, tanto para as escolas quanto para os professores da Educação Básica, os alunos e os acadêmicos na formação inicial, aproximando todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BASNIAK, M. I.; ESTEVAM, E. J. G. O PIBID e o desenvolvimento da *Scholarship* da docência do professor de Matemática. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba – SP, v. 3, n. 2, p. 602-617, 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, p. 4-24, 2010.

BRASIL. CAPES. **Portaria 096/2013**, de 18 de julho de 2013. Brasília. Aprova o regulamento do PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CANAVARRO, A. P. Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. **Educação e Matemática**, Lisboa, p. 11-17, 2011.

DIAS, C. A. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 30 jan. 2000.

FIORENTINI, D. A Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, Costa Rica, v. 8, n. 11, p. 61-82, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Série pesquisa em educação, Brasília, v. 10, p. 7- 41, 2005.

KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.

LAROCCA, P.; GIRARDI, P. G. Trabalho, Satisfação e Motivação docente: Um Estudo Exploratório Com Professores Da Educação Básica. **Anais - X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Curitiba – PR, p. 1932-1948, 2011.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica Pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. S. O Conhecimento Matemático do Professor: Formação e Prática Docente na Escola Básica. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 28, p. 50-61, 2005.

OLIVEIRA, H. M.; CYRINO, M. C. T. A Formação Inicial de Professores de Matemática em Portugal e no Brasil: Narrativas de Vulnerabilidade e Agência. **Revista Interações**, Portugal, n. 18, p. 104-130, 2011.

PONTE, J. P.; PEREIRA, J. M.; QUARESMA, M.; VELEZ, I. Formação de professores dos primeiros anos em articulação com o contexto de prática de ensino de matemática. **Revista Latino americana de Investigación en Matemática Educativa**, v. 20, n. 1, p. 71-94, 2017.

Regimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **RESOLUÇÃO Nº 005/2014-CEPE/UNESPAR**. Disponível em: <<http://pibid.unespar.edu.br/sobre/institucional/regimento-2015.pdf/view>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

RODRIGUES, P. H.; CYRINO, M. C. T. Aspectos da prática pedagógica considerados na elaboração de um caso multimídia para formação de professores que ensinam matemática. **Ciência & Educação**, Bauru – SP, v. 23, n. 3, p. 577-595, 2017.

SANTOS FILHO, J. C.; DIAS, C. L. Profissão acadêmica e *scholarship* da docência: novo olhar sobre as múltiplas funções do professor universitário. **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 837-857, 2016.

SANTOS, M. C. Algumas Concepções Sobre Ensino – Aprendizagem de Matemática. **Educação Matemática Em Revista**, v. 9, n. 12, p. 11-15, 2002.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching. Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge. v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

*Recebido em 31 de agosto de 2020.
Aprovado em 21 de abril de 2021.*